

# 4

## LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: UN ENCUENTRO DISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS INTRA E INTERPERSONAL

Nubia Esperanza Rosas Carvajal\*

### Resumen

Este capítulo presenta la revisión de una de las secciones trabajadas en el marco del espacio académico Psicología Social y Educación, contenida en la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia. Se emplea la metáfora de un viaje, a fin de acompañar al lector y al estudiante. En el recorrido se encuentra la senda hacia el microanálisis del comportamiento humano y su carácter inexorablemente social; se pretende repasar conceptos, hacer ejercicios y aproximaciones y permitir que cada cual elabore sus propias configuraciones y búsquedas. Se finaliza con las necesarias reflexiones que se construyen mientras caminamos en el conocimiento y junto al otro, ese mágico estudiante que permite que nuestra labor sea amena y nutritiva cada día.

**Palabras clave:** psicología social de la educación, fenómeno psicosocial, educación, intra e interpersonal.

### Abstract

This chapter presents a review of one of the sections worked in the framework of the academic space Social Psychology and Education, contained in the Specialization in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia. In its development it uses the metaphor of a trip, in order to accompany the reader, as well as the student. In the journey along the subject, one finds the path towards the micro analysis of human behavior, in its inexorably social character; it does not pretend to create or

---

\* Docente de la Especialización Psicología Educativa. Contacto: [Nubia.rosas@interpersonalbranding.com](mailto:Nubia.rosas@interpersonalbranding.com)

design new forms in the psychosocial phenomenon in the educational field; Rather, review concepts, exercises, approaches and allow everyone to carry out their own constructions and searches along the way. It ends with the necessary reflections that are built on walking in knowledge and together with the other, that magical student who allows our work to be enjoyable and nutritious every day.

**Keywords:** Social psychology of education, psychosocial phenomenon, education, intra and interpersonal.

## Introducción

La psicología social de la educación es una disciplina de las ciencias sociales y humanas que se enfoca en los desarrollos y aportes teóricos, metodológicos e investigativos de las disciplinas base para enfrentar los fenómenos educativos dentro y fuera de las escuelas; por eso, integrar los aspectos psicosociales en el proceso educativo permite pensarnos una convivencia humana armónica y feliz.

Los procesos psicosociales están implícitos en los contextos en donde las personas desarrollan sus actividades y transcurre su cotidianidad y, aunque el ámbito educativo es más amplio, para los efectos prácticos de este presente capítulo, se referirá a la escuela como el lugar donde el docente contribuye como mediador u orientador a la adquisición de significados y sentidos culturales en los niños (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Esta intersubjetividad producida contiene las características culturales, sociales y propias del contexto, interiorizadas por el niño.

Este capítulo habla del primer segmento de estudio de la psicología social de la educación desde el currículo del programa de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, el cual corresponde a la contextualización del tema y a la comprensión intrapersonal del fenómeno psicosocial inmerso en las relaciones que se construyen en el aula y en la escuela. Se expone mediante la metáfora de un viaje al descubrimiento del otro y de sí mismo, en una aventura compartida de verse en y ante el proceso educativo, dividida así: “Conceptos y trayectorias de la educación social de la educación”, que presenta un breve resumen del recorrido que ha tenido la disciplina desde que se considera autónoma y a la vez anclada en los aportes de sus disciplinas fuente; “Rumbos”, que corresponde a los campos explicativos del microanálisis que se exploran desde la psicología social de la educación y marca la razón como preámbulo al abordaje intrapersonal; “Primer recorrido: lo intrapersonal” muestra los aspectos psicosociales trabajados desde la intimidad del sujeto, para comprender mejor la relación que establece con el otro, afincada en las representaciones, actitudes, motivaciones, características personales y creencias; en

fin, los aspectos que le dan fuerza a la construcción de lo que se es como persona, mediante el proceso personal de interiorización de los sentidos y significados transmitidos o influenciados por el otro significativo (para el caso, por el docente y la institución educativa). Aunque aquí no se agota el tema, sí se pretende generar inquietud y conocimientos concretos respecto a la temática. Por último, en “El camino recorrido” se concluye este primer tema abordado en el espacio académico.

## Conceptos y trayectorias de la educación social de la educación

Los fundamentos de la educación social de la educación como disciplina autónoma se remontan a finales de la década del sesenta, no sin antes advertir que, gracias a las investigaciones de científicos de las disciplinas humanas y sociales, se logra la construcción y la integración organizada de un cuerpo de conocimiento (Lewin, Lippit y White, 1939; Ovejero, 1988, citados en Guil, 1989 y en Puertas, s. f.).

Los avances de las disciplinas psicosociológicas en el ámbito educativo se volvieron visibles después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aumentaron como resistencia en contra del fascismo y como dispositivo propicio para la enseñanza de hábitos e ideales democráticos con Dewey como su principal exponente; luego se reconocen los aportes de los manuales de Beltrán y otros autores, en 1987; Mayor y otros autores, en 1985; Ausubel, en 1981; Tomlison, en 1984; Woolfolk y McCune, en 1983, y Lesser, en 1981 (Guil, 1989).

La psicología social emerge en el ámbito educativo como un escenario más, para luego instaurarse en él como parte del arsenal necesario para la intervención. A pesar de ello, se resaltan los trabajos de Lewin sobre la interacción ambiente-sujeto y las dinámicas de grupo; Lippit y White, de 1939, en cuanto a liderazgo; el de normas e influencia social, de Sherif, en 1936, los de Asch, en 1952 y 1956; el de Crutchfiel, en 1955; respecto a cooperación y competición, de Sherif y Sherif, en 1953; acerca de personalidad autoritaria, de Adorno, en 1950, y el de dogmatismo, de Rokeach, en 1960 (Guil, 1989).

La aparición de la sociología de la educación complejiza aún más el desarrollo de la disciplina, al establecer una diferenciación en el abordaje de lo social en el ámbito educativo y dividirlo en campos macro y micro (Mayor et al., 1986 citado en Guil, 1989).

Los aspectos macro, más asociados con lo social, serán los encargados de los fines y contenidos sociales de la educación, la estratificación social, la igualdad de oportunidades, la política y el cambio social (Quintana, 1980, citado en Guil, 1989; Puertas, s. f.). Los aspectos micro, ligados a aspectos psicológicos, serán los encargados del

análisis de las relaciones interpersonales, discriminados en cuatro ámbitos explicativos, similares a los planteados por Doise (1983):

- Interindividual: percepción, motivación, actitudes y aprendizaje social, en el ámbito individual en relación con el otro.
- Grupal: cohesión grupal, redes formales e informales de comunicación, liderazgo, determinantes del aula, conflictos grupales y dinámicas de grupos, entre otros.
- Organizacional: aborda los conflictos en la institución educativa y el malestar de los docentes en este escenario.
- Comunitario: una mirada al contexto o escenario educativo ampliado y los actores que intervienen; abarca la atención sanitaria, la familia y el bienestar psicosocial, entre otros.

En una institución educativa, continuar separando la psicología social de la educación lleva a olvidar que los fenómenos que ocurren en este contexto son interdependientes o, mejor, multidimensionales, por lo que desconocer uno de ellos dejaría coja cualquier investigación al respecto; no se pueden aislar, porque ocurren en el campo natural y no en un laboratorio. Por eso, se sugiere considerar su abordaje desde una visión caleidoscópica del fenómeno educativo, ya que no hay una acción pura ni metas puras en la acción social, y el proceso educativo es una acción social.

Para Susana Puertas (s. f.), desde una perspectiva psicológica, los campos de análisis de la realidad ya expuestos apuntan a unos temas de estudio relacionados con los procesos psicosociales básicos (percepción social, atribución de causalidad e identidad social), la priorización de la interacción social y la estructuración de la personalidad con dos grandes áreas: el conflicto sociocognitivo basado en la investigaciones de Doise (1983) y el equipo de Ginebra, y el aprendizaje cooperativo, estudiado por diversos autores.

De hecho, no se puede observar el proceso educativo exclusivamente ligado al ámbito escolar, ya que este fenómeno de enseñanza-aprendizaje es extrapolable a toda interacción entre el sujeto y el mundo que le rodea con todo lo que en él se presenta; por eso, el estudio psicosocial del mismo es clave para comprender el tipo de sociedad que se construye en esta interacción.

## Rumbos

A fin de abordar las dinámicas individuales y las de naturaleza más global, se emplea la subdivisión de los tipos de estudio de las psicologías propuesta por Doise (1983),

no sin antes advertir que su planteamiento transita entre el enfoque humanista y el histórico cultural, que rompe con los elementos utilitarios y domesticadores:

1. **Intraindividual:** se abordarán las experiencias sociales relacionadas con procesos en los cuales los individuos organizan, evalúan y se comportan con base en su percepción e interpretación de la realidad. La mirada de los procesos que ocurren en el ámbito intrapsíquico se conocen por las verbalizaciones o expresiones no verbales, por lo que su abordaje desde la psicología científica se realiza con métodos cuantitativos que recogen y validan los resultados. Una de las maneras consiste en mediciones de ritmo cardíaco, respiración o respuestas motoras frente a determinados estímulos. También pueden observarse las manifestaciones de las ideas, cómo se las expresa en el lenguaje, microexpresiones, la ideación de pensamientos y los elementos o efectos de la memoria, es decir, el proceso cognitivo. Esto se hace de manera sistemática, para conocer el fenómeno educativo que se pretende analizar. La razón de ser de su enseñanza corresponde a la necesidad de que el docente o profesional interesado en la Especialización en Psicología Educativa conozca el desarrollo evolutivo, cognitivo y social, como pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Interindividual:** son los procesos que se desarrollan en una situación dada, mayoritariamente apoyados en la teoría de juegos, las tensiones y los conflictos que se presentan entre individuos, contemplados a partir del contexto en donde se presenta la interacción. Para este tipo de proceso el modelo es relacional, ya que lo central es su conjunción con otros. Se pretende que el especialista identifique la influencia de la comunicación verbal y no verbal en la interacción con el estudiante.
3. **Intergrupales:** son procesos que se desarrollan a partir de las teorías de Kelley (1967), Jones y Davis (1965) y Jones y Nisbett (1972) (citados en Hogg y Vaughan, 2010). La atención se enfoca en las atribuciones y la posición del observador frente a las intenciones del actor y la importancia del entorno que observa. Se diferencia del plano interindividual porque no se centra en las dinámicas de las relaciones, sino en la interpretación que de ellas hace el individuo y se distingue del intraindividual porque resalta lo que percibe sobre lo que experimenta. Permite comprender el fenómeno grupal a partir de la relación que tiene este en un contexto histórico cultural y social dado, en un tiempo y espacio determinados, ya que responde a una cultura y un comportamiento colectivo referenciado por las normas y creencias que tiene el grupo. Las investigaciones son de tipo fáctico, basadas en elementos cualitativos y críticos, al observar los procesos de adoctrinamiento y control social. Otra arista de este campo es el descubrimiento

del otro y su rol o grupo de pertenencia. Desde esta perspectiva, los participantes en el módulo podrán resignificar las dinámicas de cooperación y competencia de los grupos escolares.

4. Ideológico: estos procesos se desarrollan a partir de las creencias, las normas, los órdenes establecidos y las representaciones sociales. Su soporte teórico se encuentra en las investigaciones de Lerner (1980) y de Milgram (1963), que implican la legitimación de valores sociales por parte del individuo; por tanto, representan “universales” que paradójicamente encierran la diferenciación del otro que piensa y la discriminación social. Desde este campo se observan los elementos culturales masivos, la cosmovisión de una comunidad y su influencia en una sociedad, que impactan en los juicios morales y esquemas de pensamiento de un grupo humano. Aquí cobran fuerza las construcciones simbólicas, semánticas y axiológicas de una comunidad, según los discursos dominantes. Se espera incrementar el sentido crítico-reflexivo de los especialistas, en tanto les permita darles sentido a los elementos centrales de la cultura y la comunidad.

En el ámbito de la educación, Seidmann y Prado (2012, citado en Barreiro, 2012) consideran que el objeto de la psicología social de la educación está conformado por “los procesos simbólicos que tienen lugar en los procesos educativos” (p. 325), que enmarcan y determinan las relaciones enseñanza-aprendizaje escolar y forman parte de la cotidianidad del ámbito escolar, en donde los sujetos de la educación son los alumnos, los docentes, las directivas y la comunidad, con normas, objetivos y condiciones de trabajo. Asimismo, estas investigadoras proponen como temáticas centrales de esta disciplina: las representaciones sociales, la identidad docente, la articulación entre la psicología social y la psicología del desarrollo, y una metodología para el estudio de los fenómenos.

Las contribuciones fundamentales de la psicología social en la comprensión de los procesos de aprendizaje son, por una parte, develar las identidades sociales de los alumnos, que se desarrollan en el aula y, por otra, haber posicionado a los sujetos de la educación en relación con el contexto histórico y social constituido por sistemas de significantes que los anteceden y forman parte de la memoria colectiva del grupo de pertenencia.

El espacio académico privilegia los campos de explicación intrapersonal, interpersonal, grupal y cultural, a fin de captar las aristas que comprende el transcurso del individuo en un entorno académico que es permeado por otros escenarios que ocupan el mismo espacio-tiempo de la cotidianidad del actor educativo.

## Primer recorrido: lo intrapersonal

### *Un punto de partida: percepción social y cognición*

La percepción es un primer paso para cualquier experiencia psicológica, así como una capacidad que resulta decisiva en la cognición y conducta humana. En palabras de Travieso y Blanco (1999, citado en Myers, 2003), “el tipo de estructura psicológica de la percepción propuesta va a depender del tipo de concepción teórica sobre la naturaleza humana que se ponga en juego” (p. 630). Así, por ejemplo, para los empiristas George Berkeley (1709/1980) y William James (1945) en sus análisis del aprendizaje en el niño, la percepción está ligada a la experiencia captada de su entorno. Los exponentes de la Gestalt, Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, aportaron la percepción de la información como un todo, que se interpreta por leyes de agrupación. El enfoque conductual prestó atención a los estímulos externos percibidos por los sentidos; la psicofísica, representada por Weber Fechner, se centró en la medición de los estímulos, pero no fue sino con el enfoque cognitivo que se trascendió el estímulo, para investigar acerca de los procesos subyacentes en la percepción. Los exponentes del enfoque de procesamiento de información evidenciaron la relación entre la percepción y los procesos atencionales y memorísticos; el enfoque computacional destacó la percepción como un sistema en interacción. Los psicoanalistas entendieron la percepción como parte de un mecanismo de defensa subjetiva frente al exterior del mundo inconsciente, donde la percepción siempre era incompleta (Benot, 2012). En conclusión, muchos de estos enfoques resultan contradictorios, pero algunos parecen complementarse para conformar un conocimiento más amplio del proceso perceptual.

Un postulado interesante es el concepto de percepción pura (abajo-arriba) de Fernández (s. f.), según el cual esta surge sin que intervenga un esfuerzo consciente, pues se presenta como “un conocimiento implantado evolutivamente en el sistema nervioso” (p. 4), por ejemplo, percibimos calor cuando nos acercamos a una superficie caliente.

Una postura contraria es la encontrada en los enfoques histórico-culturales (Vigotsky), cognitivo, Gestalt y psicoanalítico, denominado procesamiento arriba-abajo o dirigido por conceptos. Se basa en la experiencia, la motivación y la expectativa que se tiene al momento de interpretar un estímulo, es decir, en su carácter subjetivo o, como dice Gómez Tornay (1999), la percepción es “activa y constructiva” (p. 66) y, por lo tanto, nunca será verdaderamente objetiva. De esta manera, el proceso perceptual en los seres humanos es el mismo ante una cosa, un animal o una persona, en tanto requiere organización, selectividad y tiene un carácter subjetivo; implica un primer

momento o contacto con los sentidos, que brinda una experiencia sensorial que, con el paso del tiempo, se aprehende. Aquí entran en juego:

1. La causalidad atribuida a las personas, como agentes que pueden o no manipular la información de acuerdo con su conveniencia.
2. El perceptor, quien formula inferencias frente a sentimientos y actitudes del otro con base en su experiencia o sus estereotipos.
3. La interacción entre las personas, que es dinámica, con expectativas y motivaciones de todas las partes.
4. La complejidad de la interacción humana está dada por los atributos no observables que se presentan en la dinámica social y la variabilidad del comportamiento y de las actitudes humanas.

Ahora bien, el proceso mediante el cual se forman estas impresiones se basa en la apariencia, las claves verbales y la conducta manifiesta, que son interpretadas por el perceptor de acuerdo con la información, las experiencias o la situación dada que se conjugan para percibirla en términos de agrado o desagrado. En algunas ocasiones, la interpretación depende de la accesibilidad a la representación cognitiva, es decir, la facilidad y la rapidez con las que llega a la mente para influenciar la conducta o respuesta.

Las expectativas también son factores que influyen en la interacción entre las personas y se definen como los pensamientos que anticipan un determinado resultado; por ejemplo, en el estudio de Kelley, de 1950, “los estudiantes a quienes se les había anticipado que un profesor invitado era ‘cálido’, lo evaluaron como más considerado, sociable y con sentido del humor, que a los compañeros a quienes se les había anticipado que el profesor era ‘frío” (Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998).

En este orden de ideas, tanto lo que vemos como lo que queremos ver influyen la percepción; por esta razón, el solo hecho de tener una meta puede hacerla accesible o el estado de ánimo positivo o negativo va a tener un impacto en la interpretación de una situación o conducta, de igual manera que los factores situacionales.

El priming o la preactivación aumenta la probabilidad de una respuesta frente a determinada persona, debido a la activación reciente de la conducta con otra persona (Páez, Marqués e Insúa, 1994; Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998) o cuando tenemos información previa sobre una persona (Baron y Byrne, 1984); también puede haber una accesibilidad crónica cuando ocurre por días, meses e incluso años, es decir, cuando se usan los mismos parámetros para interpretar la conducta de otros (Páez et al., 1994).



La percepción social conlleva la formación de una impresión global de las personas, al interactuar con los otros, que suele partir de una primera impresión que se convierte en consistente. La investigación de Asch (1946), denominada “efecto de primicia”, que proponía las primeras impresiones como información a la cual se le brinda mayor atención, es evidencia de ello.

A esta complejidad en el fenómeno de la percepción social se añade la fiabilidad de la fuente de información, la ponderación que se hace de la información negativa sobre la positiva, la tendencia a fijarnos en la información atípica o extrema, “el conocimiento previo para recopilar e interpretar los estímulos que nuestros sentidos registran” (Martlin, 2002, citado en Hernández, 2012, p. 32) se suma la interpretación de la conducta del otro, la búsqueda por comprender las causas de su actitud o comportamiento, es decir, las atribuciones que hacemos de los otros o de la propia conducta.

Los principales exponentes en el tema de las atribuciones, son: i) Heider (1958), quien introduce las causas internas o personales —cuando son provocadas por el actor— y externas —cuando se producen como reacción a una causa ambiental o externa—; ii) Weiner (1986) atribuye a los resultados el concepto de éxito o fracaso basado en causas internas —capacidad, esfuerzo y estado de ánimo— y externas —dificultad de la tarea, azar o influencia de otros—, introdujo los conceptos de estabilidad —causas que tienen un carácter permanente—, inestabilidad —causas que tienen un carácter transitorio— y controlabilidad —causas bajo el control del individuo o que escapan a este— y determinó cuatro causas básicas que incorporó a los anteriores conceptos, así (Tabla 2):

Tabla 2. Causas básicas en el tema de atribuciones

Atribución	Causa	Estabilidad-inestabilidad	Controlabilidad-incontrolabilidad
Capacidad	Interna	Estable	Incontrolable
Esfuerzo	Interna	Inestable	Controlable
Dificultad de la tarea	Externa	Estable	Incontrolable
Suerte	Externa	Inestable	Incontrolable




Nota: elaboración propia.

Otra teoría de la atribución fue planteada por Jones y Davis (1965, citado en Baron y Byrne, 1984) y se denomina “de la inferencia correspondiente”. Se interesan por la forma como decidimos, con base en las acciones manifestadas de los otros y las clasifican en disposicionales o personales y situacionales. Una persona enfrenta cotidianamente experiencias en las cuales no siempre puede obrar conforme a su preferencia o disposición personal, sino que debe acogerse a reglas, normas o patrones sociales (principio de deseabilidad social); las inferencias de una conducta que refleja

sus rasgos estables se presentan solo cuando ocurre por elección, cuando se producen efectos distintivos o cuando la deseabilidad social es baja (Baron y Byrne, 1984).

El modelo de covariación de Kelley (1967, citado en Baron y Byrne, 1984) propone tres categorías de posibles causas para un evento social: algo acerca del actor (docente), algo sobre el estímulo de la conducta (estudiante) o algo acerca de la circunstancia. Para decidir el tipo de atribución causal que se hace, la persona busca posibles causas que covaríen de una forma única con el evento. A continuación se expone un ejemplo acerca de cómo evaluar la información (Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de cómo evaluar la información desde modelo de covariación

Categoría	Definición	Ejemplo
 Distintividad	Grado en el que el actor reacciona de la misma manera a otros estímulos o eventos.	El docente elogia a otras personas.
 Consenso	Grado en el cual otras personas reaccionan al mismo estímulo o evento en la misma forma que el actor.	Si otras personas elogian al estudiante X.
 Consistencia	Grado en el cual el actor reacciona al estímulo o evento de la misma manera en otras ocasiones similares.	El docente elogia al estudiante X bajo otras circunstancias.

Nota: elaboración propia.

De conformidad con el ejemplo se puede ilustrar cada una de las tres dimensiones como se puede ver en la Tabla 4.

Sin embargo, la complejidad del comportamiento y de la dinámica humana limita el análisis descrito por Kelley a dos circunstancias: cuando las personas enfrentan lo inesperado y cuando enfrentan eventos o resultados desagradables (Baron y Byrne, 1984). De allí se puede afirmar que las teorías son complementarias o que permiten

Tabla 4. Ejemplos de dimensiones en modelo de covariación

Distintividad	Consenso	Consistencia	Atribución
Alta. El docente no elogia a nadie más.	Alto. Todos elogian al estudiante X.	Alta. El docente elogia a este estudiante X casi siempre.	Estímulo.
Baja. El docente elogia a casi todos los estudiantes o personas.	Bajo. Casi nadie elogia al estudiante X.	Baja. El docente no elogia a ese estudiante habitualmente.	Persona.
Alta. El docente elogia al estudiante X cuando llega temprano y solo a este estudiante.	Bajo. Solo en la feria de la ciencia los docentes elogian al estudiante X.	Baja. El docente elogia al estudiante X solo en las actividades en el aula.	Circunstancia.

Nota: elaboración propia.

ver las atribuciones desde diferentes aristas; es así como la teoría de la inferencia correspondiente tiene un marco de explicación desde la intencionalidad de la conducta, mientras que la teoría disposicional apunta a dejar en evidencia los rasgos característicos del sujeto observado. Por su parte, el modelo de covariación se aplica a reacciones y se puede determinar el factor causal (Sabini, 1992).

Estas teorías constituyen un modelo normativo, pero en la cotidianidad los individuos hacen atribuciones que se “desvían”; por eso, se han adelantado estudios que identifican los sesgos atribucionales o el error fundamental de la atribución, tales como:

1. Las diferencias actor-observador: Jones y Nisbett (1971) postularon que existe la tendencia de atribuir la propia conducta a causas externas y la conducta de otros a causas internas. Esta asimetría responde a factores: i) informativos, es decir, cuánto se sabe de la causa de la respuesta; ii) perceptivos, o sea, la manera en que atrae una conducta, y iii) motivacionales, que corresponde al grado en el que se asume la responsabilidad de las consecuencias de la conducta.
2. Sesgo a favor de uno mismo: tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas y los negativos a causas externas. Se divide en dos categorías: i) cognitiva o forma como se procesa la información, y ii) motivacional, cuya función es proteger la autoestima y buscar la aprobación social (Sabini, 1992; Baron y Byrne, 1992; Echebarria, 1994, citados en Barra, 1998). Este sesgo también ocurre cuando se explica la conducta de una persona vinculada al observador (Acuri, 1988, citado en Barra, 1998).
3. Falso consenso o sesgo egocéntrico: tendencia a sobreestimar el grado en que las propias expectativas y los juicios son compartidos por las personas; ocurre cuando se olvida la distinción entre cualidades de los objetos y evaluaciones —lo que Jones y Nisbett (1971) llaman realismo ingenuo—. También se presenta cuando la persona tiende a confundir su reacción con la reacción de otros frente a la

misma situación y, en especial, cuando se tiende a asociarse con personas con actitudes similares a las propias y esa evidencia de consenso se generaliza al resto de las personas, aunque en realidad se debe a una exposición selectiva.

Por otra parte, la intuición (visión atenta) o experiencia perceptiva sensible de la realidad física (Pinillos, 1982, citado en Rivas, 2008) forma parte de un modo de conocimiento directo e inmediato, que se presenta durante el proceso de aprendizaje cuando el aprendiz presta atención al objeto intencionalmente mostrado por el docente en un momento preciso del espacio académico; en ese instante, el estudiante encuentra anclajes cognitivos y núcleos de interés superiores, apoyado en la imagen visual con un contenido simbólico y una información espacial, la cual facilita la relación causal.

En educación, las intuiciones primarias (aprendizaje implícito) —o aquellas que se van generando desde la infancia de modo natural y espontáneo a lo largo de las experiencias cotidianas— constituyen la base de las intuiciones secundarias que se producen en el aprendizaje explícito y sistemático; sin embargo, se albergan en los estudiantes creencias incompletas o concepciones erróneas durante el proceso, que requieren la intervención diagnóstica y un cambio conceptual por parte del profesor. Por eso, la guía docente implica observar, motivar y potenciar al estudiante, así como prestar cuidadosa atención a la selección de objetos y sus aspectos, de instrumentos audiovisuales y tecnológicos y de un lenguaje verbal y no verbal preciso. Esto, debido a que la percepción es un proceso cognitivo básico en la cotidianidad de la escuela, fundamento de conceptos y procesos superiores para la adquisición del conocimiento y desarrollo social.

La complejidad de la percepción de la realidad física y social, la de personas y sus comportamientos y la de fenómenos como el estereotipo, el prejuicio y los efectos de la influencia o presión de grupos, son aspectos que se enfatizan en este apartado, a fin de brindar los conocimientos que permitan un acercamiento a un mejor abordaje de lo social en el ámbito educativo.

### La primera estación: actitudes

Las actitudes son otro tema aportado por la psicología social que tiene gran interés en el ámbito educativo, debido a su potencial para predecir conductas y para enfrentar una relación de conflicto, ya que “moldean tanto nuestras percepciones sociales como nuestra conducta social” (Baron y Byrne, 1984, p. 129). Según Sabini (1992), tienen tres funciones principales:

1. Son centrales en la definición y mantenimiento de los grupos.
2. Ayudan a establecer la identidad y el concepto de sí mismo.

### 3. Guían el pensamiento y la conducta.

Rodríguez (1987, citado en Barra, 1998) define la actitud como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (pp. 337-338).

Por su parte, Sabini (1992) afirma que “las actitudes son vistas simplemente como evaluaciones de objetos” (p. 612); Baron y Byrne (1984) las conciben como “evaluaciones de diversos objetos que están almacenados en la memoria” (p. 129); para Smith y Mackie (1995, citado en Barra, 1998), son “cualquier representación cognitiva que resume nuestra evaluación de un objeto actitudinal” (p. 266), por lo que pueden ser favorables, desfavorables o neutras y tienen una dirección positiva, neutral o negativa y un efecto de intensidad débil o fuerte.

Ahora bien, en el momento de evaluar un objeto actitudinal, existen mecanismos que ayudan a evitar o resolver los problemas de información inconsistente:

1. Información unilateral: se evita interactuando con personas que comparten la cosmovisión o al lograr que la impresión inicial prevalezca en futuras interacciones.
2. Ponderación de la información: se focalizan los aspectos más significativos ya sean cognitivos, afectivos o comportamentales.
3. Accesibilidad de la información: la información más accesible tiende a tener un efecto mayor en los juicios actitudinales (Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998).

Una vez se conforman, las actitudes forman parte de nuestra representación cognitiva frente a ese objeto; además, si es repetidamente activada, el vínculo es mayor y la actitud se presenta de manera automática. Este proceso de aprendizaje social ha sido interpretado desde el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y modelado; no obstante, se acepta también la influencia genética en algunos tipos de actitudes, con base en la evidencia obtenida en investigaciones con gemelos idénticos.

Un punto de tensión entre los investigadores de la psicología social ha sido la relación actitud-conducta para predecir conductas. Tal vez el modelo que mejor describe este interés es el de la acción razonada, de Fishbein y Ajzen (1990, citado en Sabini, 1992), el cual se focaliza en la relación entre creencia, actitud, intención y conducta; está basado en: i) el supuesto de que los seres humanos son racionales y, por tanto, emplean procesos sistemáticos de información; ii) que la conducta está determinada por una

creencia subyacente, y iii) que estas variables se pueden medir al mismo tiempo para determinar la estabilidad de la conducta.

De igual manera, en atención al principio de expectativa-valor, la actitud hacia una conducta está en función de la estimación de las consecuencias y su correspondiente evaluación por parte del individuo y, a su vez están en función de las creencias predominantes; a ello se adiciona la norma subjetiva o deber ser del comportamiento subjetivado y su motivación correspondiente e incluye las diferencias individuales y culturales. Sin embargo, Sabini (1992) advirtió algunos límites de este modelo, como la predicción de conductas asociadas con hábitos que, en ocasiones, predominan sobre la razón, conductas con predominio emocional o cogniciones de incapacidad o concepciones morales disonantes de lo que se espera que haga la persona, entre otras.

Según Katz (1971, citado en Sabini, 1992), las actitudes desempeñan cuatro funciones principales:

1. Función instrumental, adaptativa o utilitaria, pues son el medio para alcanzar una meta deseada o evitar una situación no deseada.
2. Función egodefensiva, porque protegen al individuo ante conflictos emocionales o cuando está en riesgo la imagen de sí mismo.
3. Función expresiva de valores, ya que permite expresar positivamente los valores y ayuda a fortalecer la identidad y la imagen de sí mismo.
4. Función de conocimiento, puesto que son las normas o los marcos de referencia que se usan para comprender el mundo.

A estas funciones planteadas por Katz se adicionan las propuestas por Baron y Byrne (1984): i) función del conocimiento; ii) autoexpresión o autoidentidad, y iii) función de autoestima. Smith y Mackie (1995, citado en Barra, 1998) destacan la función de evaluación del objeto (conocimiento) y la función de identidad social (expresiva de valores).

### Una segunda estación: persuasión e influencia social

La persuasión tendiente a modificar actitudes y conductas es común en el ámbito educativo y, en general, en todos los aspectos de la vida de las personas, ya que permite el control de los otros.

Desde un enfoque tradicional, liderado por Carl Hovland e integrado por Irving Janis, Harold Kelley y Herbert Kelman, los componentes básicos de la comunicación son: la fuente, la estructura y el contenido del mensaje; el medio por el cual se expresaba y la audiencia o el receptor. Se han hecho varias investigaciones que dan

luzes y a veces se contradicen frente al tema: Burgoon y Miler, en 1986; Middlebrook, en 1974; Morales, Rebollos y Moya, en 1994; Rodríguez, en 1987, y Raven y Rubin, en 1983 (Barra, 1998; Sabini 1992).

A partir del surgimiento del enfoque cognitivo, la persuasión adquirió otro tinte en la búsqueda por responder por los procesos cognitivos que determinan la persuasión y su procesamiento para modificar en algún grado la conducta del otro o cambiar la actitud (Baron y Byrne, 1984). De allí surgieron dos modelos:

1. El modelo de probabilidad, formulado por Petty y Cacioppo (1986), el cual plantea dos rutas de los mensajes persuasivos. Si los temas son importantes para el receptor, probablemente dedicará más atención y modificará su conducta o actitud cuando los argumentos y las evidencias sean poderosos; esto se conoce como ruta central. Por el contrario, cuando los mensajes son menos trascendentales para la persona, el receptor no hace un esfuerzo cognitivo ni sistemático y emplea claves de la ruta periférica, por ejemplo, cuando se guía por marca, prestigio, atractivo o forma del mensaje (Igartua, 1996, citado en Barra, 1998).

Los factores motivacionales intervienen en el procesamiento sistemático del mensaje persuasivo, así como la capacidad de procesar, comprender y evaluar la información, el conocimiento del tema y la posibilidad de concentrarse en el mensaje. En este punto, Petty y Cacioppo (1986) intentaron explicar la resistencia a la persuasión de individuos altamente motivados, en lo que denominaron “hipótesis de la contra-argumentación anticipatoria”, que ocurre cuando el individuo conoce con anticipación el mensaje persuasivo, lo que hace que su proceso sea reflexivo. En este sentido, se debe considerar la motivación y la capacidad del individuo; por ejemplo, con una alta motivación y una alta capacidad o conocimiento del tema, si este último se considera relevante, se resuelve por vía central; de lo contrario, si hay baja motivación y baja capacidad o conocimiento, se resuelve por vía periférica y con ello se presentará una mayor o menor resistencia al cambio de actitud.

Según Chaiken y Maheswaran, en 1994, y Stroebe y Jonas, en 1996, también se puede presentar una coocurrencia del procesamiento de la ruta central y periférica, por ejemplo, en situaciones en las que hay mayor relevancia personal para el receptor, pero los mensajes aducidos son ambiguos (Barra, 1998).

2. El modelo heurístico-sistemático contempla dos caminos: el sistemático, que funciona mediante una cuidadosa evaluación logarítmica de la información y evidencias, y el heurístico, que responde a reglas simples de decisión de los receptores del mensaje para juzgar su validez (Chaiken, 1980; Tesser y Shaffer, 1990; Eagly, 1992,

Morales y otros, 1994; Pratkanis y Aronson 1994; Smith y Mackie, 1995; Stroebe y Jonas, 1996; Igartua, 1996, citados en Barra, 1998).

Festinger y Maccoby (1964, citado en Barra, 1998) investigaron el uso de una distracción para potenciar el poder del mensaje persuasivo y lograr que un asunto importante pase a ser analizado por la ruta periférica. También se puede presentar el llamado efecto adormecido, que sucede cuando el mensaje proviene de una fuente creíble, aunque otros investigadores encontraron una relación opuesta.

Por su parte, Petty y Cacioppo (1986) plantearon la hipótesis de la interrupción del pensamiento, según la cual un mensaje débil es fortalecido mediante un distractor; por el contrario, al introducir la distracción en un mensaje con argumentos sólidos, se produce una disminución en la persuasión. Butter (1986, citado en Barra, 1998) presenta el metaanálisis, que sostiene que las distracciones son relevantes para la comunicación y la persuasión cuando están basadas en la credibilidad de la fuente.

La repetición, por otro lado, permite una mayor elaboración cognitiva y, por tanto, mejora el proceso persuasivo, aunque un exceso causará cansancio y disminuirá su impacto (Petty y Cacioppo, 1986; Lippa, 1994; Taylor et al., 1994, citados en Barra, 1998).

No se puede dejar de lado la influencia del estado de ánimo en el proceso persuasivo. Breckker (1993, citado en Barra, 1998) encuentra el rastro de esta influencia en el condicionamiento clásico de las actitudes y considera que actúa como un simple indicador periférico.

Según Biener (1988, citado en Barra, 1998), la influencia social es el resultado de la interacción en la que una persona cambia algún aspecto de su conducta en la dirección de la intención de la otra. La influencia implica una respuesta, mientras el poder hace referencia al medio para obtenerlo.

La influencia social se manifiesta en cambios en las creencias, actitudes, conductas o emociones de una persona (denominada objeto), provocados por otra persona (denominada agente). Raven y Rubin (1983, citado en Barra, 1998) aportan adicionalmente los siguientes conceptos relacionados con la influencia social: i) dependencia social, que es el grado en que el cambio producido depende del agente que lo indujo; ii) vigilancia, que es el grado en que el agente necesita observar al objeto de influencia para asegurarse de que el cambio sea real y se mantenga; iii) influencia positiva, que ocurre cuando el cambio es provocado por el agente, y iv) influencia negativa, cuando el resultado es opuesto a la intención del agente.

En estudios de French y Raven (1959, citado en Barra, 1998) se describen cinco tipos de poder que denominaron bases del poder social:



1. De recompensa, caracterizado por ser altamente dependiente del agente de influencia, que emplea el poder de recompensa para mantener el cambio (dinero, nota, etc.).
2. Coercitivo, cuando cimienta su influencia en la capacidad del agente de castigar al objeto influenciado (palmada, multa, arresto, retiro).
3. Legítimo, que surge de los valores internalizados en un objeto que le señala un agente que tiene derecho a influenciarlo o que está obligado a hacerlo (por edad, dignidad o gobierno).
4. Referente, cuando la persona se identifica con el agente, por percibir alguna identificación con él (por seguir a un artista).
5. Experto, si el objeto atribuye al agente conocimientos, capacidad o experiencia superiores en un tema (en asesorías).

Luego, en 1965, Raven incorpora el de información, como un sexto elemento, factor crítico debido a la independencia derivada de la capacidad del agente de proporcionar información al individuo que argumente de manera convincente, pero que luego en el receptor llega a ser independiente del agente. Por ejemplo, un profesor explica un tema, hasta que el receptor se apropia de él y ya no requiere del agente.

A continuación, se presenta un ejercicio en el que se observa cómo se emplean los seis tipos de poder (Tabla 5).

Tabla 5. Ejercicios de verbalización por tipos de poder

Verbalización	Tipo de poder
“Como su profesor, yo preferiría que empleara el modelo que diseñé”.	Legitimidad
“Si usted llega a tiempo todos los días a la clase, obtendrá 5 puntos adicionales en el corte”.	De recompensa
“Hemos presentado en varios eventos académicos este tema, que está en furor; ¿por qué no lo lee usted?”.	Información
“Por lo que veo, somos de la misma universidad; ¿por qué no hacemos juntos el trabajo?”.	De referencia
“Los estudiantes que no entreguen el reporte de laboratorio, no podrán ir a la salida pedagógica”.	Coercitivo
“Llevo doce años de experiencia en el campo de aplicación de las ciencias aplicadas y puedo asumir la cátedra. ¿Por qué no la toma usted?”.	Experto

Nota: elaboración propia.

La influencia social conlleva efectos secundarios, pues frente a nuevas percepciones de la situación, la persona continúa replicando la misma respuesta; también se puede afectar la percepción del agente de influencia en los casos de poder coercitivo o de recompensa y otro efecto posible es la reducción de inconsistencia o disonancia.

Otro aspecto a revisar en el tema de la influencia social está relacionado con el control, a partir de los siguientes conceptos:

1. Conformidad: aceptación de comportarse de determinada forma por la presión sentida. Se observa en el estudio de Asch (1946), en el cual se comprueba que una persona puede cambiar su opinión cuando piensa que las otras personas tienen otra respuesta. Asch encontró un 58 % de personas conformistas, frente a un 75 % encontrado por Baron y Byrne (2005). Según ambos estudios, existen factores que modifican el grado de conformidad y son:
  - ◆ Tamaño del grupo, de una mayoría unánime.
  - ◆ Cohesión o grado de atracción hacia el grupo.
  - ◆ Unanimidad, que es clave, ya que un solo miembro disidente puede hacer la diferencia. Ello condujo a Allen y Levine a considerar tres condiciones: i) consenso; ii) apoyo social y real de un miembro del grupo, y iii) disidente extremo (Wrightsmán y Deaux, 1981, citado en Baron y Byrne, 1994).
  - ◆ El grado de implicación del individuo con una determinada posición (Pérez, 1994).

La conformidad fue categorizada por Deutsch y Gerard (1972, citado en Baron y Byrne, 1995) con base en las necesidades de los seres humanos de estar en lo correcto o el deseo de ser aceptado. Se categorizó en influencia informativa e influencia normativa. De igual forma, la conformidad varía en función de las características de personalidad, sexo, roles sociales y pertenencia cultural.

2. Consentimiento: proceso de persuasión que busca que la persona acceda a un determinado requerimiento. Resulta de varios procedimientos como: i) congraciamento: buscar la aceptación del otro; ii) tácticas dirigidas al objeto, mediante la inducción de sentimientos positivos al objeto; iii) autorrealce: el agente destaca su atractivo personal, y iv) autodepreciación: el agente proporciona información negativa de sí mismo a fin de promover una falsa modestia. Para lograrlo, se pueden emplear varios procedimientos:
  - ◆ De pie en la puerta: se pide algo trivial y luego se formula el verdadero requerimiento (por ejemplo, muestras gratis).
  - ◆ De puerta en la cara: se hacen varios requerimientos, que van de uno grande al más pequeño o de interés.
  - ◆ Técnica “eso no es todo”: se ofrecen descuentos especiales o beneficios extra.

- ♦ De la bola baja: una vez el cliente ha aceptado comprar un producto debido a su precio, aparecen costos agregados o se consulta con el jefe, quien no acepta la rebaja prometida.
3. Obediencia: el objeto o individuo sigue las órdenes del agente porque está revestido de autoridad (padres, profesores, jefes). Las más sobresaliente en este campo son las investigaciones de Milgram (1965), quien llevó a un grupo de personas a aplicar supuestas descargas eléctricas a otra persona al dar la respuesta incorrecta, tras explicarle el daño y dolor que conllevaban; a pesar de ello, los objetos obedecieron, aun con grave riesgo para la vida de los actores que simulaban recibir las descargas. Frente a esta situación de obediencia, Milgram investigó también las condiciones que la favorecen o lo que denominó “cercanía psicológica” (p. 329) y encontró que, para el caso, la retroalimentación proveniente de la víctima influía en continuar propinando las descargas, es decir, al alejar la presencia física de quien daba las órdenes, disminuía la obediencia. De igual forma, observó que las personas tendían a obedecer a las figuras de autoridad, en subordinación o con vínculo emocional.

También puede haber resistencia a la obediencia destructiva, en la medida en que el sujeto conozca que la responsabilidad del efecto o daño producido será suya, que se le indique que la sumisión ciega es inapropiada o se generen fisuras en la experticia o motivación de la persona que da la instrucción.

Otro elemento fundamental al estudiar el control dentro de la influencia social es la reacción que tiene el objeto frente a la percepción de pérdida de control:

Reactancia o estado motivacional: el objeto se defiende cuando siente que su libertad está amenazada (Brehm, 1966, citado en Baron y Byrne, 1995).

Desamparo aprendido: el objeto percibe que sus acciones no tienen relación con los resultados que se obtienen. Ocurre si ha estado expuesto a situaciones en los que los resultados no son contingentes con la conducta o por experiencias en las que sus respuestas no tienen efecto en las consecuencias. Esto conlleva a creencias generalizadas que producen un déficit cognitivo-conductual y, por consiguiente, interfiere en el desempeño.

La dependencia autoinducida: una persona considera que los demás lo perciben como incapaz o disminuido.

Desde la perspectiva psicoanalista, existe una influencia de los otros en el desarrollo del yo social, ligado a los roles que se representan tanto en la vida familiar como en la social, a la comparación social de nuestros atributos (raza, sexo, religión, profesión, etc.) y al juicio o a las valoraciones de los demás.

Frente a este último elemento, Cooley (1902) empleó el concepto del “yo especular” para referirse a la “utilización” de los demás como espejo para percibirnos a nosotros mismos, es decir, desde la perspectiva psicodinámica, la percepción tiene como referencia al otro que me observa y al cual yo observo y surge una relación de percibir en el otro aquello que nosotros pensamos, sentimos y creemos. A esto, George Herbert Mead agregó en 1934: “[...] lo que importa para nuestro autoconcepto no es lo que los demás en realidad piensen de nosotros, sino lo que nosotros percibimos que los demás piensan de nosotros” (Myers, 2003, p. 28). Estos conceptos son potentes a la hora de pensar en la relación que se establece en el aula, ya que en la correlación docente-estudiante actúa el yo especular: el maestro percibe un reflejo de sí mismo en sus alumnos y, de igual forma, el concepto que transmita el docente a cada niño sobre él mismo va a consolidar su autoimagen.

El otro aspecto de esta perspectiva es el yo frente a una cultura que describe como individualista o colectivista. El individualismo es un rasgo prevalente en las culturas occidentales y el colectivismo, de las culturas originarias de Asia, África, América Central y América del Sur, en donde se encuentran como estudiosos del tema a Shinobu Kitayama y Hazel Markus (1995, citado en Myers, 2003), quienes identifican al “yo interdependiente” cuando se presenta un mayor sentido de pertenencia a un grupo. Para las culturas colectivistas, las redes sociales ayudan a definir quién se es y el clan familiar es más unido. Todo ello es crucial a la hora de observar el tipo de cultura que se moldea en la interacción en el aula.

Desde esta perspectiva, la autoestima o la valoración personal surge cuando se compara el yo real con el yo ideal, los patrones sociales y las expectativas que se han formado y el grado de desempeño con el entorno. Susan Harter considera que la autoestima proviene de cuán competente se siente la persona en diversos aspectos de su vida y cuánto apoyo recibe de los demás, así que su fortalecimiento es una tarea ineludible en el proceso educativo (Myers, 2003).

Un aspecto importante en esta postura es la identificación de las reacciones psicológicas en los encuentros interpersonales entre dos culturas, estudiados por McEntee (1998, citado en Myers, 2003). Puede ocurrir: i) el rechazo de la cultura de origen y la aceptación de la cultura anfitriona y así se pierde la identidad étnica; ii) rechazo de la cultura anfitriona y defensa de la propia, que genera conflictos entre culturas; iii) vacilación entre las culturas, pues generalmente se abandonan las culturas de origen y se crea una nueva, y iv) integración de ambas culturas, si se aprenden los valores de ambas y se toma lo mejor de ellas. Esto ocurren en las aulas por las procedencias de diferentes regiones e incluso países de los estudiantes y los choques culturales.

Todos estos elementos de la influencia social se van incorporando a la personalidad y en ese proceso se pueden distinguir los siguientes fenómenos:

1. Efecto halo: es la tendencia a confirmar la primera impresión que tomamos de alguien o a elaborar una idea de alguien que aún no conocemos, mediante una referencia de alguien o creencia por su etnia, raza, condición, etc.
2. Analogía proyectiva: dos personas que se parecen en un aspecto son percibidas parecidas en otros aún no verificados.
3. Estereotipos: tendencia a percibir a una persona con base en los atributos pertenecientes a una categoría o un grupo social.

#### Llegada del primer recorrido: estereotipo, prejuicio y discriminación

El prejuicio es una actitud combinada con inclinaciones para actuar y creencias negativas hacia un grupo o hacia sus miembros (Ashmore, 1970; Addison-Wesley, 1993, citados en Myers, 2003); estas evaluaciones pueden originarse a partir de asociaciones emocionales o de la necesidad de justificar el comportamiento o la creencia (Brigham, 1971, citado en Myers, 2003).

Los estereotipos, según Gaertner (1973, citado en Montes, 2008), son un conjunto de creencias consensuadas sobre las características de un grupo particular. Brigham (1971) los considera como “generalizaciones hechas sobre un grupo” (p. x x), es decir, como el componente cognitivo del prejuicio o la característica asociada con una categoría usada por el perceptor para procesar información sobre el grupo o miembro del grupo (Dovidio, Evans y Tyler, 1986, citado en Montes, 2008). Por ejemplo, según la Oficina del alto comisionado de Naciones Unidas (2014), los estereotipos de género afectan los derechos humanos y las libertades fundamentales y son nocivos cuando limitan la capacidad de hombres y mujeres para desarrollar sus facultades personales, cursar una carrera profesional y tomar decisiones acerca de sus vidas y proyectos vitales.

La discriminación es el componente comportamental del prejuicio o su manifestación externa (Simpson y Yinger, 1965, citado en Montes, 2008). Los investigadores sociales mencionan el tratamiento desigual a un sujeto o grupo como consecuencia del prejuicio, es decir, un prejuicio tiene fuerza en la medida en que desemboque en discriminación (Wunthnow, 1982, citado en Montes, 2008). Suele marcar un estatus desigual y una manifestación de poder de un grupo hegemónico sobre otro u otros.

Los estudios de la relación estereotipo-prejuicio-discriminación subyacen a lo largo de la historia en las fases que describe Duckitt (1992, citado en Montes, 2008):

1. Psicología de la “raza”, presente hacia la década del veinte por el interés en el racismo como fenómeno social discriminatorio sustentado en el darwinismo.
2. Prejuicio racial, desde finales de la década del veinte hasta la del treinta. Ocurren fenómenos de reivindicación de los grupos discriminados (movimiento de los negros o sufragio femenino). Se reconoce un problema social y surgen las mediciones de los estereotipos (Katz y Braly, 1933, citado en Montes, 2008).
3. Proceso psicodinámico: a partir de finales de la década del treinta y hasta la del cuarenta. Surgieron las primeras teorías explicativas del prejuicio desde los estudios clínicos y correlacionales.
4. Personalidad autoritaria: comprende la década del cincuenta. Se desarrolló alrededor de la obra de Adorno y Horkheimer (1998), centrada en el prejuicio antisemita, en la personalidad y en las pautas de crianza que predisponen al individuo frente a propaganda prejuiciosa.
5. Cultura y sociedad: entre las décadas del sesenta y setenta. Cambia la perspectiva y el elemento esencial ya no es el individuo que discrimina, sino el grupo y las normas sociales que desarrollan (Jones, 1986, citado en Montes, 2008). Se basa en el supuesto de que existen sociedades más prejuiciosas que otras y su diferencia radica en el proceso de socialización y en el conflicto social. Sherif y Tajfel son sus principales exponentes.
6. Procesos psicológicos: surge en la década del ochenta, con influencia de la revolución cognitiva. Los estudios buscan identificar los mecanismos del pensamiento humano que llevan al estereotipo, al prejuicio y a la discriminación.

Por su parte, Pettigrew y Meertens (1995, citado en Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006) identifican tres componentes del racismo sutil:

1. La defensa de los valores tradicionales, con base en la consideración que estos grupos no los respetan.
2. La percepción exagerada de las diferencias culturales (religión, costumbres, lengua y hábitos de higiene, entre otros) y la convicción de que no se tienen actitudes negativas hacia los miembros discriminados, aunque se reconoce que tampoco son positivas.
3. Negación de emociones positivas hacia el exogrupo: no se manifiestan sentimientos negativos, pero no se tienen sentimientos positivos hacia ellos.

La puntuación obtenida en esta escala de racismo clasifica a las personas así (Tabla 6):

Tabla 6. Categorías según escala de racismo

Categoría	Descripción
Fanáticos	Presentan racismo manifiesto y sutil.
Sutiles	Puntuación alta en racismo sutil y baja en racismo manifiesto.
No racistas	Puntuaciones bajas en las dos escalas.
Racistas	Alto nivel de racismo manifiesto y bajo en racismo sutil.

Nota: elaboración propia.

Morales y Moya (1999) explican estas nuevas formas de prejuicio, así:

El manejo de la impresión: se considera que las actitudes prejuiciosas se mantienen, pero no se manifiestan públicamente por el costo social de hacerlo (Dovidio y Fazio, 1992, citado en Montes, 2008). Ello implica manejar las impresiones emitiendo verbalizaciones falsas.

Valores y actitudes: Kinders y Sears (1981, citado en Montes, 2008) trabajaron el racismo simbólico y hallaron que las personas de esta categoría justifican el sentimiento negativo hacia los negros mediante la creencia de que ellos no contribuyen al desarrollo de su país, puesto que no asumen los valores de la sociedad. McConahay (1986, citado en Montes, 2008) supone la coexistencia del rechazo de los planteamientos racistas y a la vez afectos negativos hacia los negros.

Gaertner y Dovidio (1986, citado en Montes, 2008) consideran que las actitudes negativas hacia los negros se desprenden del proceso de socialización y las positivas, solo de una exigencia de valores de justicia e igualdad, y Navas (1997) sostiene que el sentimiento de simpatía se debe al trato injusto que recibieron estos grupos minoritarios.

El prejuicio hacia las mujeres o sexismo ha sido poco estudiado, según Montes y Moya (2002), debido a la complejidad de las relaciones entre hombres y mujeres, pero en general se define como “una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basadas en el sexo biológico, hombres y mujeres” (Expósito, Moya y Glick, 1998, citado en Montes, 2008, p. 11). Al igual que el racismo, este se compone de:

Sexismo tradicional, esta actitud prejuiciosa se basa en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Según Cameron (1977, citado en Montes, 2008), se apoya en las siguientes creencias: i) un paternalismo dominador, que sostiene a las mujeres como seres débiles e inferiores; ii) las mujeres tienen rasgos inferiores que no permiten que se encargue de puestos de importancia, y iii) las mujeres son peligrosas porque poseen “poder sexual”.

Estas creencias han sido estudiadas por Golberg (1968, citado en Montes, 2008), en lo que se denominó el paradigma de Goldberg, mediante el cual se buscó explicar la discriminación laboral de la mujer; este trabajo también fue abordado desde los estereotipos por Eagly y Mladinic (1994, citado en Montes, 2008). Otro paradigma que surgió fue el de K. Deaux (1976, citado en Montes, 2008), autora que revisó las atribuciones del éxito de una mujer en el trabajo a algo inusual o inesperado o a factores externos como la suerte, mientras su fracaso se arroga a factores estables o disposicionales.

Sexismo moderno: estudiado por Benokraitis y Feagin (1986, citado en Montes, 2008). Presenta una forma encubierta de discriminación hacia las mujeres. Tougas, Brown y Beaton (1995, citado por Montes, 2008) y Joli (1995, citado por Montes, 2008) la denominaron neosexismo y la definieron como “la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres” (p. 13), caracterizada como las normas sociales y la percepción de amenaza a los valores tradicionales, al favorecer las políticas en favor de la igualdad en la mujer. Los tres primeros autores construyeron una escala para evaluarlo tanto en hombres como en mujeres. El sexismo ambivalente añade los sentimientos positivos hacia el grupo de mujeres, con lo cual incorpora los sentimientos ambivalentes entre los negativos y positivos. Glick y Fiske (1996, citado en Montes, 2008) encuentran que se compone de sexismo hostil y sexismo benévolo; ambos tipos tienen su origen en condiciones biológicas, sociales y culturales por las cuales los hombres poseen el control estructural, económico, legal y político y la mujer es el componente reproductivo. Desde allí se configura el concepto del poder diádico, presente en casi todas las sociedades en donde existe una dependencia en la relación de la mujer con el hombre y ella es vista como objeto amoroso, esposa y madre, y el hombre, como el protector.

Colombia es uno de los países de América Latina con la menor representación de las mujeres en la política. En 2015, solo había un 14 % de concejales, un 17 % de diputadas, un 10 % de alcaldesas y un 9 % de gobernadoras (ONU Mujeres Colombia, s. f.). En lo concerniente al empleo:

A pesar de sus altos niveles educativos y su talento, las mujeres experimentan aún condiciones de desigualdad: por un lado, tienen aún brechas en su incorporación al mercado laboral: 20 puntos porcentuales menos que los hombres en participación laboral y 5 puntos porcentuales más de desempleo: tienen una brecha salarial del 18%, dedican el doble del tiempo a la economía del cuidado y aún son muy pocas las que ocupan cargos de dirección en el sector económico y cargos públicos (Agencia Anadolu, 2018).



Estas nuevas formas de discriminación se soportan en la cultura y, por ende, en el tipo de formación diferencial que ocurre en virtud del género, de la raza o de la condición económica. Por ello, es importante fomentar una cultura de respeto por las diferencias y que valore los aspectos comunes que nos hacen iguales.

Para evitar los estereotipos, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Cedaw) estipula:

[...] los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1993, art. 5).

También se fortalece la no discriminación contra la mujer en la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (Convención de Belém do Pará, 1994), en la Constitución Nacional de 1991, por la cual el Estado es el garante de velar por las condiciones de vida e igualdad para los ciudadanos y ciudadanas y por la siguiente normatividad (Tabla 7):

Tabla 7. Normatividad sobre condiciones de vida e igualdad para la ciudadanía

Norma	Descripción
Ley 581 de 2000	Fomenta y efectiviza la participación de las mujeres en los entes decisorios de las ramas gubernamentales.
Ley 1257 de 2008	Busca prevenir, atender y sancionar todo tipo de violencia contra las mujeres.
Ley 1413 de 2010	Ordena la inclusión de la economía del cuidado en el Sistema de cuentas nacionales.
Ley 1496 de 2011	Trata la igualdad salarial.
Ley 1475 de 2011	Dispone acciones afirmativas para la participación política de las mujeres.
Acto Legislativo 02 de 2015	Presenta la constitución de principios de paridad, alternancia y universalidad.
Ley 1761 de 2015	Crea el tipo penal de feminicidio.

Nota: elaboración propia.

La lucha contra este flagelo también ha llevado a la creación de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM) y las Secretarías de Género en 16 de los 32 departamentos; asimismo, se formuló y adoptó una política pública nacional de equidad de género y la incorporación del enfoque de género en el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (ONU Mujeres, 2018).

La discriminación es frecuente en el contexto educativo, debido a prejuicios frente a procedencia, etnia, género y condición económica y social.

## El camino recorrido

Hasta aquí se ha hecho una revisión teórica a partir de los recorridos abordados que, en el marco de la asignatura, permiten al estudiante reflexionar en torno a los planos intra e interpersonal que se observan en la interacción social en el aula y en la escuela. Esto lo llevará a comprender cómo el sujeto social que se forma hoy será el resultado de la interacción, la comunicación y las relaciones de poder que se entablen en el contexto escolar, social y familiar. Por esta razón, tanto la escuela como su currículo son fundamentales a la hora de pensar la sociedad y el planeta que se requieren, ya que es allí donde se configuran subjetividades y maneras de percibir el mundo o, como Gimeno y Pérez (1992) afirman:

[...] el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida académica compleja y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Esta va induciendo una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en ese mundo del trabajo o en la vida pública (p. 22).

En la comunicación cotidiana, ese lenguaje transmite los significados de una ideología dominante en la que las relaciones de clase, como lo menciona Bernstein (1994), generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de dominación y categorías de culturas dominantes que puede conllevar actitudes prejuiciosas, desigualdades sociales en cuanto a género, raza, clase social; por tal razón, es fundamental que los actores educativos desarrollen estados de conciencia que permitan discernir la oralidad que se transmite en el salón de clase y la escuela hacia la construcción de una situación y un estado social de las cosas, es decir, que la acción pedagógica sea socialmente crítica.

## Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. (J. J. Sánchez, trad.). Madrid: Trotta.
- Agencia Anadolu. (2018). En Colombia persisten serias condiciones de desigualdad para mujeres. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/en-colombia-persisten-serias-condiciones-de-desigualdad-para-mujeres-articulo-798533>
- Asch, S. E. (1946). "Forming Impressions of Personality". *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(6), 258-290.

- Baron, R. y Byrne, D. (1994). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. 7ª ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. 10ª ed. Madrid: Pearson educación.
- Baron, R. y Byrne, D. E. (1984). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Barreiro, A. (2012). "Hacia una psicología social de la educación". *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 324-329.
- Benot Á., M. (2012). *Teorías psicológicas*. Ciudad: Red tercer milenio.
- Berkeley, G. (1709/1980). *Ensayo de una nueva teoría de la visión* (M. Fuentes, trad.). Madrid: Aguilar.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativo: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación* (346), 33-70.
- Doise, W. (1983). Tensiones y explicaciones en psicología social experimental. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 659-686.
- Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J. (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil: ¿Una o dos dimensiones? *Anales de Psicología*, 22(1), 81-88.
- Fernández, M. (s. f.). De la neurociencia a la semántica: percepción pura, cognición y modelos de estructuración de la memoria. En A. Fernández, M. Manzano, E. Alonso y S. Tomé (eds.), *Una perspectiva de la inteligencia artificial en su 50 aniversario* (pp. 483-486). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Gómez, S. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Guil, A. (1989). La psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (6), 409-416.
- Heckathorn, G. (1997). *The Emergence of Norms, Strategic Moves, and the Limits of Methodological Individualism*. Ponencia presentada en el Workshop on the Emergence of Norms. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Washington: John Wiley & Sons Inc.
- Hernández, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Ciudad de México: Red Tercer Milenio.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología social*. 5a. ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- James, W. (1945). *Principios de la psicología*. Buenos Aires: Glem.
- Jones, E. y Nisbett, R. (1971). *The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior*. Nueva York: General Learning Press.
- Lerner, M. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion*. Nueva York: Plenum.

- Milgram, S. (1963). "Behavioral Study of Obedience". *Journal of Abnormal and social Pshychology*, 67(4), 371-378.
- Milgram, S. (1965). "Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority". *Human Relations*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1177/001872676501800105>
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación* (3). Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202/183>
- Montes, B. y Moya, M. (2002). "Relaciones de género desde la perspectiva de la mujer y el continuo interpersonal-intergrupar". *Revista de Psicología Social*, 17(2), 149-166.
- Morales, F. y Moya, M. (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. 6ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Navas, M. (1997). "El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar". *Revista de Psicología Social*, 12(2), 201-237.
- ONU Mujeres Colombia. (s. f.). *Las mujeres en Colombia*. Recuperado de [colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia](http://colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia)
- ONU Mujeres. (2018). *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: transformar la economía para realizar los derechos*. Bogotá: Autor.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Nueva York, diciembre 20 de 1993.
- Organización de Naciones Unidas, Oficina del alto comisionado de derechos humanos. (2014). *Los estereotipos de género y su utilización*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>
- Páez, D., Marqués, J. e Insúa, P. (1994). Cognición social. En J. F. Morales (coord.), *Psicología social* (pp. 123-238). Madrid: McGraw Hill.
- Pérez, J. (1994). Procesos de influencia. En F. Morales (coord.), *Psicología social* (pp. 625-684). Madrid: McGraw-Hill.
- Petty, R. y Cacioppo, J. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205. doi:10.1016/S0065-2601(08)60214-2
- Puertas, S. (s. f.). *Tema 6. Psicología social de la educación*. Recuperado de [http://www4.ujaen.es/~spuertas/Private/T6\\_Susana.pdf](http://www4.ujaen.es/~spuertas/Private/T6_Susana.pdf)
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Sabini, J. (1992). *Social Psychology*. Boston: WW Norton & co. Inc.
- Weiner, B. (1986). Attribution, Emotion, and Action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). Nueva York: Guilford Press.